

3.6 Heterogenität und die Zuständigkeit der Disziplin: Perspektiven

Der Heterogenitätsdiskurs wird jedoch nicht nur durch die Inhalte und Machtstrukturen geprägt, sondern insbesondere auch durch diejenigen, welche ihn erforschen bzw. zum Themenbereich forschen. Nachdem durch die diskursanalytische Herleitung und Vorgehensweise die eigene Positionierung scheinbar geklärt ist, ist es für eine umfassende Darstellung des Themas entscheidend, auch die übrigen Perspektiven und ihr Verhältnis zueinander zu reflektieren. Der unklare Gegenstand und die Verzahnung mit diversen Thematiken der Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie die Vielfalt der Disziplin führen zu einem undurchdringbaren Dickicht von Forschungsmöglichkeiten. Und die dabei ausgetragenen Konflikte sind nicht allzeit themenspezifisch, sondern durchziehen die Erziehungs- und Bildungswissenschaften bzw. die Pädagogik insgesamt. Eine Positionierung innerhalb dieses Gefüges birgt grundsätzlich die Gefahr, durch falsche Zuordnungen oder dadurch, dass andere sich missverstanden oder angegriffen fühlen, neue Missverständnisse zu provozieren und Grenzen zu verstärken. Dennoch wird hier der Versuch unternommen, zumindest die Grunddissense wiederzugeben. Denn diese werden im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung mit dem spezifischen Diskurs immer wieder relevant. Sie formen ebenfalls die Grenzen des Sagbaren bzw. des innerhalb einzelner Ecken des Diskurses Sagbaren. Des Weiteren scheint es eine Tendenz zu geben, es sich innerhalb der eigenen Ecke bequem zu machen. Diese Bequemlichkeit lässt sich auch persönlich nicht ganz abstreiten, aber es soll zumindest daran gerüttelt werden.

Die Erziehungs- und Bildungswissenschaften sind selbst ein vielfältiges Feld und die Zusammenschreibung täuscht darüber hinweg, dass durchaus eine Uneinigkeit bezüglich der Unterscheidung zwischen Erziehungswissenschaften einerseits und Bildungswissenschaften andererseits besteht. So plädieren einige dafür, letztere Fachrichtung direkt an einen schulischen Bildungsbegriff zu knüpfen. Nach diesem Verständnis beschäftigen sich die Bildungswissenschaften primär mit Handlungswissen für die Schule und Fragen der Schulstruktur. Die Erziehungswissenschaften lieferten demnach umfassendere Grundlagenarbeit, auch für andere Bildungsbereiche. Hier würden jedoch auch die Bildungswissenschaften eingreifen, insbesondere im Bereich der Didaktik (siehe Kapitel 4.3):

»Auch wird in Betracht gezogen, dass der Erziehungswissenschaft innerhalb des ›Sammelbeckens‹ *Bildungswissenschaften* nicht mehr die Deutungs-

heit in Bezug auf die Definition Allgemeiner Didaktik obliegt und sich die »neuen« Bildungswissenschaften vielfach nicht mehr auf ein Allgemeines beziehen und damit von einer Einheit des allgemeindidaktischen Denkens kaum mehr die Rede sein kann« (Wegner 2016, S. 9; unter Bezug auf Terhart 2008, S. 13f.; Hervorhebungen i.O.).

Widersprüchlich an dieser Trennung ist, dass diese Einteilung nicht den (zugegebenermaßen ebenfalls strittigen) Definitionen von Bildung und Erziehung entspricht (siehe Kapitel 5.4). Hinzu kommt der Bereich Pädagogik, welcher gemeinhin mit der außerschulischen, institutionalisierten Erziehung und Bildung assoziiert wird. Dies betrifft sowohl den Kleinkindbereich als auch die Kinder- und Jugendhilfe. Nun bleibt jedoch der Punkt, dass innerhalb erziehungswissenschaftlicher Studiengänge Aspekte aller anderer Bereiche ebenfalls diskutiert werden. Der Begriff der Erziehungswissenschaft kann somit mehr aus traditionellen als aus inhaltlichen Gründen als Überbegriff und leitende Disziplin begriffen werden. Entsprechend gliedert sich die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in 14 unterschiedliche Sektionen. Diese nutzen die angesprochenen Begrifflichkeiten querbeet: Empirische Bildungsforschung, Schulpädagogik, Sonderpädagogik, Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung, Erwachsenenbildung, Allgemeine Erziehungswissenschaft, ... (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2022) Ebenso ist die DGfE zwar der größte, aber nicht der einzige Zusammenschluss von Forscher*innen in diesem Bereich. In der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) haben sich beispielsweise Forschende unterschiedlicher Disziplinen zusammengeschlossen, die die geteilte Methodik eint. Hinzu kommt die fächerübergreifende Zusammenarbeit an den Fakultäten, in Projekten oder durch multiple Studienhintergründe der Forschenden selbst. Verknüpfungen sind so gegeben zu Theorien und Themen der Soziologie, der Philosophie, der Psychologie oder den Gender Studies. »Die Gemengelage ist der Pädagogik inhärent« (Altfelix 2009, S. 19), stellt Thomas Altfelix in Bezug auf die Tradition des Begriffs fest. Dies sei auch dadurch begründet, dass die Disziplin immer zugleich theoretisch- ethisch, als auch praktisch sei. Die Verwendung des Pädagogik-Begriffs für die Disziplin verweist eindeutig auf eine Betonung des praktischen Anspruchs. Selbst in der theoretischen Auseinandersetzung zur Tradition werden jedoch die Begriffe Erziehungswissenschaft und Pädagogik teilweise synonym verwendet. Benner reflektiert, dass die Verbindung zur Praxis jedoch gleichsam zu Klarheit und Unklarheit für die Forschung führt:

»Im Laufe des 20. Jahrhunderts stellten unterschiedliche Neuansätze der Erziehungswissenschaft die Formel auf, die Pädagogik sei eine Wissenschaft von der und für die pädagogische Praxis bzw. solle eine solche werden. Diese Formel hat zwar im Selbstverständnis vieler Erziehungswissenschaftler die Unterscheidbarkeit der eigenen Disziplin von anderen wissenschaftlichen Disziplinen identitätsstiftend gesichert, zugleich jedoch die Differenzen zwischen Theorie, Forschung und Praxis und die aus ihnen erwachsenden Vermittlungsprobleme eher verdunkelt als aufgeklärt.« (Benner und Brüggem 2000, S. 240)

Die Tatsache, dass die Erziehungswissenschaft sich dadurch auszeichnet, dass sie schon immer eine »Vielzahl von Einsichten und Erkenntnissen aus anderen Disziplinen importiert« (Benner 1995, S. 412) hat, wird fortwährend sowohl als Gewinn für die Disziplin, aber auch als Risiko diskutiert. So gibt Dietrich Benner zu bedenken:

»Aus der weithin verkannten Tatsache, daß Interdisziplinarität nur zwischen Disziplinen und folglich nicht ohne eine eigene Disziplinarität möglich ist, erwächst der Erziehungswissenschaft heute die Gefahr, dass sie sich eines Tages überall zu Hause wähnt, ohne irgendwo zu Hause und für irgendetwas zuständig zu sein und in wechselnden Moden und Schüben stets neuerlich Einsichten von außen übernimmt, ohne dass von ihr ausgehende Erkenntnisse auf eigene und auf andere Disziplinen zurückwirken.« (Benner 1995, S. 412)

Die Suche nach der eigenen Identität begleitet somit die Erziehungswissenschaften – bewusst im Plural bezeichnet – kontinuierlich. Ergänzt wird die Vielfalt in der Forschung und Lehre durch fachliche Expertisen beispielsweise in Schulfächern oder aus der Wirtschaft (insbesondere im Bereich Wirtschaftspädagogik/Berufsschullehramt), welche selten expliziert werden, aber die Denkweisen beeinflussen. Foucault beschreibt die Disziplin als »einen Bereich von Gegenständen, ein Bündel von Methoden, ein Korpus von als wahr gesehenen Sätzen, ein Spiel von Regeln und Definitionen, von Techniken und Instrumenten« (Foucault 2014 [1970], S. 22). Disziplinen sind demnach »[i]nterne Prozeduren, mit denen die Diskurse ihre eigene Kontrolle selbst ausüben« (ebd., S. 17). Wo die klaren Grenzen der Disziplinen heutzutage, auch unter dem Postulat der Interdisziplinarität, zunehmend verschwimmen, erscheint das Ringen um Zuständigkeiten umso stärker. Manche fühlen sich dabei, auch innerhalb der Forschungsgemeinschaft, ausgegrenzt. So

beschwert sich Georg Feuser in einem Interview durch Frank Müller darüber, dass seine Stimme in der Inklusionsforschung ausgegrenzt wurde:

»Auch innerhalb der Entwicklung fachlicher Dimensionen gab es Widerstände, heftige Auseinandersetzungen und Diskreditierungen. Ich habe massive Ausgrenzungen erlebt. Das drückt sich für mich auch darin aus, dass selbst Begriffe, die ich eingeführt habe, in z. T. wörtlicher Übernahme von damit verbundenen Ausführungen und Definitionen, nicht zitiert werden oder in einschlägigen Schriften, die Themen behandeln, zu denen ich grundlegende Arbeiten vorgelegt habe, nicht aufgenommen oder erwähnt werden, wie das auch für Wolfgang Jantzen zutrifft. Das hat mit wissenschaftlicher Arbeitsweise nichts zu tun; allenfalls mit Borniertheit und Dummheit, die es nicht zu entschuldigen gilt.« (Müller und Feuser 2018, S. 80)

Die Streitigkeiten betreffen sowohl die Ziele, die Inhalte und die Methoden der Forschung. Insbesondere für Außenstehende oder auch Neueinsteiger*innen bleibt der konkrete Punkt dabei schwer fassbar. Für den Heterogenitäts- und Inklusionsdiskurs relevant sind alle Unterschiede, da sie für teilweise diametrale Herangehensweisen an das Thema stehen. Gleichzeitig wird diese Vielzahl der Perspektiven auch als Gewinn für die Auseinandersetzung begriffen, wie der Vorstand der DGfE selbst reklamiert:

»Die Erziehungswissenschaft kann in diese Debatten eine weitgefächerte Expertise einbringen und dabei auf umfangreiche Auseinandersetzungen mit Fragen von Behinderung und Benachteiligung, sozialer Ungleichheit, Diversity und Heterogenität aus den sonder- und integrations- bzw. inklusionspädagogischen Diskussionen der letzten Jahre zurückgreifen, aber auch auf Beiträge aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Frauen- und Geschlechterforschung, der Interkulturellen Pädagogik, der empirischen Bildungsforschung und vielen anderen Teildisziplinen.« (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2017, S. 2)

Die Streitigkeiten entfachen sich an der altbekannten Verhältnisbestimmung zwischen Theorie und Praxis. Trautmann und Wischer diskutieren, dass die Wahl des Zugangs zum Thema Heterogenität auf unterschiedlichen Ausgangspunkten basiert:

»Je nachdem, welchen Zugang man wählt – Lehr-Lern-Forschung oder Gesellschafts- und Erkenntnistheorie – lassen sich doch sehr verschiedene Probleme und Lösungswege bezüglich Heterogenität identifizieren. Die Wahl hängt auch ab vom Erkenntnisinteresse, zugespitzt formuliert: Will man Unterricht oder die Gesellschaft verbessern?« (Trautmann und Wischer 2011, S. 52)

Aufgrund der immanenten Verbindung von Schule und Gesellschaft, lassen sich diese Ansätze jedoch nicht als diametral beschreiben. Anders ausgedrückt – der Unterschied im Ergebnis ist vermutlich geringer als der Unterschied während der Forschungspraxis. Die diskursive Relevanz zeigt sich insbesondere im Austausch. Jeanette Böhme, Colin Cramer und Christoph Bressler haben zu dieser Kontroverse 2018, dem Verhältnis der Erziehungswissenschaft als Disziplin zur institutionalisierten Lehrerbildung, sogar einen Sammelband herausgebracht. Dieser zeigt auf, dass es ein Verständigungsproblem gibt zwischen der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung. Dabei werden diese als verflochtene Diskurse mit unterschiedlichen Regeln gefasst. Die Autor*innen betrachten unterschiedliche Facetten dieses Widerstreits, dessen Anfang sie in einem Gefühl des Unvereinbaren sehen. Jedoch ordnen sich alle Autor*innen selbst der Erziehungswissenschaft zu. Problematisch erscheint insbesondere die Handlungsfokussierung der Lehrer*innenbildung bzw. der pädagogischen Praxis sowie die Sondierung der Aufgabe von Erziehungswissenschaft als Basiswissenschaft, die Handlungswissen liefert (vgl. Böhme et al. 2018, S. 7ff.). So haben auch die unterschiedlichen Zugänge jeweils unterschiedliche Anknüpfungspunkte bzw. bieten wiederum die Grundlage für weitere Forschungen:

»Während die lehr-lernpsychologische Perspektive mit ihrem Fokus auf Unterricht besonders für die Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken attraktiv ist, sind die zuletzt referierten Zugänge [gesellschaftskritischer Art] hoch anschlussfähig für schultheoretische Analysen und sozialkritische Bewegungen, die Schule und Gesellschaft insgesamt in den Blick nehmen und verändern wollen.« (Trautmann und Wischer 2011, S. 52)

Als Konsens im Heterogenitätsdiskurs kann mittlerweile die Betrachtung von Differenzkategorien als soziale Konstruktion (siehe Kapitel 3.3) bezeichnet werden. In diesem spezifischen Aspekt sind somit die kulturtheoretischen Einlässe am stärksten (vgl. Budde 2015b, S. 103). Gleichsam unterscheidet sich

der Umgang durch die Bedeutung, die dieser Konstruiertheit beigemessen wird und die entsprechenden Konsequenzen, wie im weiteren Verlauf in der Thematisierung von Umgang und Nicht-Umgang deutlich wird.

Neben den Auseinandersetzungen über die Zielrichtungen wird auch innerhalb der Disziplin über Zuständigkeiten gerungen. So ist die AG Inklusionsforschung eine sektionsübergreifende Gruppe innerhalb der DGfE und dennoch wird auf Tagungen fortwährend die Frage aufgeworfen, wer worüber forscht. Insbesondere die Rolle der Sonderpädagogik wird betrachtet, da diese fürchtet, ihr Metier zu verlieren (vgl. Budde et al. 2018). Außerdem ist das Verhältnis von Inklusionsforschung, Intersektionalitätsforschung und Heterogenitätsforschung ungeklärt und beeinflusst somit die Grenzziehungen im Diskurs. Die Zuständigkeiten und das Zugehörigkeitsgefühl der Forschenden drücken sich auch in der Wahl der als forschungs- und diskurs-relevant erachteten Gegenstände aus. So grenzen Rabenstein und Steinwand ihre Forschungen zu Lehrwerken und Forschungsaufsätzen (Rabenstein und Steinwand 2013, S. 82) ab von Buddes Untersuchung von Sammelbänden (vgl. Budde 2012) sowie Trautmann und Wischers Analyse von praxisorientierten Texten (vgl. Trautmann und Wischer 2008). Dabei ist nicht nur die Trennung zwischen quantitativen Studien (vgl. Voß et al. 2019) und qualitativen Untersuchungen zu nennen, sondern auch weitere Abstufungen wie unter anderem wissenssoziologische Forschungen (vgl. Dederich 2020, S. 39), welche insbesondere Ordnungen suchen und ethnographischen Zugängen, welche Praktiken in den Vordergrund rücken und direkt vor Ort in der Schule ansetzen. Die Methodenkämpfe sind nicht nur zwischen qualitativer und quantitativer Forschung angesiedelt. Die Tendenz, an diesen Machtspielen teilzunehmen, variiert stark, je nach persönlichen Interessen und Forschungskontext (auch im Sinne des Ortes) und ist darüber hinaus kein spezifisches Phänomen der Erziehungswissenschaften. Auch in diesem Feld gibt es diverse Mischformen und methodenübergreifende Arbeiten. Alle diese Perspektiven sind relevant für die Strukturierung des Heterogenitätsdiskurses, da sie seine Grenzen und Inhalte formen. Und die Gräben erscheinen häufig tiefer, als sie tatsächlich sind. So vereinen Bohl et al. in ihrem Studienbuch zum Umgang mit Heterogenität im Schule und Unterricht (Bohl et al. 2017) eine Vielzahl der genannten Ansätze und bezeichnen diese Mischung selbstredend als »state of the art« (ebd.; Buchrücken). Die Gleichzeitigkeit von konträren Ansätzen ist ebenfalls ein Kennzeichen des Diskurses und nicht zuletzt der Unklarheit des Begriffs geschuldet, die einen weiten Interpretationsspielraum öffnet. Ausufernder wird die Vielfalt der Perspektiven noch durch die Einbeziehung

internationaler Forschungen, welche im Sinne der Fokussierung auf den deutschsprachigen Heterogenitätsdiskurs in dieser Analyse nicht betrachtet werden, jedoch ebenfalls sowohl Verständnisse als auch Methoden der Forschenden prägen.

Grundlegend kontrovers ist, neben dem Wunsch der Handlungsorientierung auch die explizite Präsenz von Machtfragen in der Heterogenitätsforschung. Sobald soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht nur Ausgangspunkt der Auseinandersetzung sind, sondern auch das Erkenntnisinteresse bestimmen, folgt ein Abstraktionslevel und eine Verbindung zur Intersektionalitätsforschung, welche über die konkreten Handlungen im Schulunterricht weit hinaus gehen (vgl. Emmerich und Hormel 2013, S. 155). Sabine Reh bemerkt, unter Bezugnahme auf Rancière, dass es notwendig sei, das Thema Inklusion wieder als ein politisches zu betrachten, statt ausschließlich pädagogische und administrative Umsetzungsmöglichkeiten zu diskutieren. Nur so kämen die zugrundeliegenden Schwierigkeiten ans Licht (Reh 2020, S. 191f.). Für Reh erklärt dieser vielfach geteilte Wunsch auch »die Konjunktur der Inklusionsforschung« (Reh 2020, S. 193), welche die Verbindung von persönlichem Engagement und Handlungsforschung vor dem Hintergrund des normativen Anspruchs zulässt:

»Es treffen in der Inklusionsforschung, der Wunsch nach bzw. der Bedarf an einem von der Administration verwertbaren Wissen, mit einem links-liberal bestimmten kritischen Interesse an Forschung zu Heterogenität und Differenz zusammen. Ob damit aber immer schon eine kritische Position bezogen wird, wenn statt auf Inklusion auf Heterogenität und Differenz gesetzt wird, scheint nicht ausgemacht.« (Ebd.)

Deutlich wird in diesem Zusammenhang insbesondere, dass nicht nur das Thema Heterogenität durchzogen von Machtstrukturen und expliziten sowie impliziten normativen Ansprüchen ist, sondern auch die Forschung zum Thema. Diskursanalyse ist in diesem Sinne ebenfalls politische Forschung. Ordnung bzw. Unordnung bringen auch die unterschiedlichen Bildungsverständnisse der Forschenden in den Diskurs, da diese prägend für die Perspektive sind, jedoch maximal implizit diskutiert und offenbart werden (siehe Kapitel 3.4 sowie 5.4).

Politisch ist nicht nur der Inhalt des Heterogenitätsdiskurses, sondern auch seine Steuerung. So schreibt die DGfE zwar, dass die »politische Programmatik der Inklusion [...] der Erziehungswissenschaft keinen unmittelbaren

Auftrag« (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2017, S. 5; Hervorhebung L.P.) liefert, doch so ist dieser doch mindestens *mittelbar*. Die Konjunktur der Auseinandersetzung lässt sich nicht allein durch intrinsisches Forschungsinteresse begründen. Die Agenda wird beispielsweise durch die gemeinsame Stellungnahme von KMK und HRK gesetzt:

Erforderlich ist ein inneruniversitärer Diskurs von Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften zur Weiterentwicklung der lehramtsbezogenen Curricula, der Veränderungsprozesse unterstützt und die positiven Ansätze in Forschung und Lehre durch Hochschulsteuerungsinstrumente stärkt und absichert. (Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz 2015, S. 3)

Die Setzung des Themas als Inhalt der Lehramtsausbildung ist selbstverständlich ein expliziter Auftrag, die entsprechende Forschung zu intensivieren. Die handlungsorientierte Forschung ist hier, finanziell und im Sinne der ihr entgegengebrachten Aufmerksamkeit, im Vorteil gegenüber einer theoretischen und machtkritischen Herangehensweise, wie Budde et al. anmerken:

»Dass sich das weite Verständnis [von Inklusion; Anmerkung L.P.] bislang nicht breiter etaliert, liegt u.a. daran, dass der theoretische Impetus auf Macht nicht im eigentlichen Impuls der aktuellen Inklusionsforschung, nämlich in einem bildungspolitischen, enthalten ist bzw. nicht direkt daran anschließt, weil dort ungleichheitstheoretische und intersektionale Fragen ausgeklammert werden. D.h., dass Inklusionsforschung teilweise pragmatisch jenes (mit)bedient, was bildungspolitisch gefordert wird, auch wenn andere theoretische Ansprüche formuliert werden. Dies resultiert mutmaßlich nicht zuletzt daraus, dass auf diese Weise Fördergelder eingeworben werden können.« (Budde et al. 2020a, S. 16)

Exemplarisch für die Verinnerlichung der Wichtigkeit und des Auftrags des Themas ist auch ein Kommentar anlässlich des Podiums zu »Wer steuert die Bildung? Wer steuert die Schule?« auf dem DGfE-Kongress 2018. In der anschließenden Diskussion wurde aus dem Publikum sofort die Aufforderung gebracht, dass doch unbedingt zumindest noch kurz über das Thema Inklusion geredet werden müsse (vgl. Bellmann et al. 2018). Auch Forschungsthemen tauchen wellenartig auf, weshalb mehrfach das quantitative Zählen eines Schlagwortes als Ausgangspunkt für die Frage der Relevanz in der Forschung genutzt wird (vgl. Budde 2012, [2]). Der Zenit der Auseinandersetzung

mit Heterogenität und Inklusion kann bereits als überschritten angesehen werden. Dies liegt einerseits an dem kontinuierlichen Aufkommen neuer Forschungstrends und Oberthemen, welche folgend Fördermittelprogramme und Tagungsthemen beeinflussen. Dabei kommt es zu Überschneidungen und Verbindungen der Themen, insbesondere in Zeiten des Übergangs. Aktuell ist dabei sicherlich das Thema Digitalisierung zu nennen, welches nicht nur in den Erziehungswissenschaften mit höchster Brisanz behandelt wird. In diesem Kontext ist vom *digital turn* die Rede (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2022, vgl., 2019a; Kanwischer und Gryl 2022; Kaspar et al. 2020). Eine Verknüpfung der Themen Heterogenität und Digitalisierung wurde insbesondere im Zuge der Coronapandemie durch die Bedeutung digitaler Ausstattung für die Beeinflussung sozialer Ungleichheit hervorgehoben.

Für die Forschungsperspektiven relevant ist nicht nur die Beeinflussung der Forschung durch diverse Fachrichtungen, Politik, Institute und öffentliche Auseinandersetzungen, sondern auch die Verzahnung von Forschung, Lehre und Praxis im Lehramtsstudium. Laura Fuhrmann und Yaliz Akbaba bezeichnen das Studium als »Verschmelzungspunkt zwischen Strukturen und Unterricht [...] insofern im Lehramtsstudium pädagogisch Professionelle ausgebildet werden, die im Unterricht auf vorgegebene Strukturen treffen und ihren Wandel gestalten sollen.« (Fuhrmann und Akbaba 2022, S. 6) Ralf Schieferdecker identifiziert einen Widerspruch zwischen der Diskussion um Heterogenität in der Schule und an der Universität:

»Der aktuelle Diskurs über Heterogenität erweist sich als vielfältig und oft inhaltlich unpräzise. [...] Der fachwissenschaftliche und der alltagspraktische Diskurs über diesen Begriff lassen sich bisher nur schwer zusammenbringen. [...] Als Ziel dieser Arbeit wurde die Beschreibung möglicher Orientierungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern gewählt. Es liegt nahe, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich zwar mit dem Thema Heterogenität auseinandersetzen, sie allerdings die Fachliteratur zu diesem Thema selten (und noch seltener wohlwollend) zur Kenntnis nehmen.« (Schieferdecker 2016, S. 188)

Seine Beobachtung muss eingeschränkt werden, da es sehr wohl eine Verzahnung von praktizierenden Lehrkräften und institutionalisierter Forschung gibt. Beispielsweise im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen und durch Rückmeldungen an die Beteiligten durch Forschende, die »die Weiterentwicklung der Praxis vor Ort im Blick haben und somit die Forschung auch

in den Dienst der Praxis stellen.« (Zala-Mezö et al. 2020, S. 6) Gleichsam stehen zum Beispiel die Lehramtsstudierenden an einer Schnittstelle zwischen öffentlichem Heterogenitätsdiskurs und Heterogenitätsforschung, wobei ihre Fragen und Ansatzpunkte wiederum letztere beeinflussen. Ihre persönliche Interpretation gleichen sie während Praxiserfahrungen mit der aktuellen Auseinandersetzung in den Schulen ab und bringen diese wiederum in ihre zukünftige Berufspraxis mit ein. Während der gesamten Zeit sind sie Forschungsobjekte des Heterogenitätsdiskurses.

Die Perspektivfrage kann nicht abschließend geklärt werden und bleibt für die Diskursanalyse kontinuierlich relevant. Die Diskursanalyse selbst ist eine etablierte Forschungsmethode im Heterogenitätsdiskurs. Sie fragt nach den übrigen Akteur*innen und ihren Motivationen. Die Grenzen des Diskurses werden maßgeblich durch die Möglichkeiten und Ziele der Handelnden offenbart. Hierzu ist die Frage nach ihrer Verortung, institutionell und im Verhältnis zur Lehramtspraxis sowie anderen Forschungsrichtungen essenziell. Die Frage der eigenen Positionierung (vgl. Kapitel 2.2) muss präsent bleiben. Gleichsam wird wiederholt deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit dem Heterogenitätsdiskurs kaum möglich ist, ohne einen eigenen Begriff von Heterogenität und Inklusion. Wie dieser an den Diskurs herangetragen und im beständigen Abgleich mit den Analyseergebnissen weiterentwickelt wird, ist Teil der angestrebten selbstreflexiven Forschungshaltung. So kann die Tendenz, an Bekanntes anzuknüpfen und die Auswahl entsprechend des Naheliegenden zu treffen, nicht vollständig negiert werden. Der Versuch der beständigen Erweiterung der eigenen Perspektive ist jedoch erklärtes Ziel der Diskursanalyse. In diesem Sinne muss auch Georg Feusers Beschwerde bezüglich der Einschränkungen seiner Rezitation entgegnet werden, dass er durchaus – in *seiner* Ecke des Diskurses⁴ – rezitiert wird und Beachtung findet. Um im Bilde des Diskurses zu bleiben, lässt sich das Verhältnis der unterschiedlichen Forschungsperspektiven auf Heterogenität und Inklusion eher als Integration, im Sinne des Fortbestehens der einzelnen Teile, denn als

4 *Seine* Ecke ist jener Bereich des Diskurses, der als kritische Heterogenitäts- und Inklusionsforschung beschrieben werden kann. So bezieht sich beispielsweise Olga Graumann (2004, S. 247; Kapitel 4.3) explizit auf Feusers Ausführungen zur Allgemeinen Pädagogik, welche einen allumfassenden inklusiven Anspruch verfolgt. Ebenso finden Feusers Überlegungen Eingang in die vorliegende Arbeit und sind somit meinerseits als Teil des Heterogenitätsdiskurses expliziert, wodurch der eigene Eingriff in die Strukturen des Diskurses erneut deutlich wird.

Inklusion, im Sinne einer Zusammenarbeit mit gemeinsamem Ziel und neuen Wegen bezeichnen. Die Teilhabe- und Gestaltungsmöglichkeiten variieren stark. Die Regeln des Diskurses bieten jedoch eine Vielzahl an Erklärungen für die eingeschränkte Reichweite spezifischer Positionen im Umgang und Nicht-Umgang mit Heterogenität.

